

篠原助市「批判的教育学」と彼の国体観との関係の 解明：「自然の理性化」の、「社会による教育・ 社会の為の教育」としての展開

著者	米澤 正雄
雑誌名	東洋大学文学部紀要．教育学科編
号	40
ページ	145-154
発行年	2014
URL	http://id.nii.ac.jp/1060/00007349/

篠原助市「批判的教育学」と 彼の国体観との関係の解明

—「自然の理性化」の、「社会による教育・社会の為の教育」としての展開—

米澤正雄*

本論文の課題は、篠原助市（1876 - 1957）「批判的教育学」とその前提にある彼の国体観との関係を、『批判的教育学の問題』（1922年）における、「自然の理性化」の、「社会による教育・社会の為の教育」としての展開、に焦点をあてて解明することにある。篠原は、論文「最近の教育理想」において、自らの「批判的教育学」を、「理性の哲学」の立場に立つ二段構えの教育学構想（「理論的教育学」と「実際的教育学」との区分）として提示する。この「批判的教育学」の前提には、日本の「実際的教育学」の目的としての教育勅語に対する、篠原自身の強固な信が確認できる。篠原「批判的教育学」において、教育は「自然の理性化」と規定される。篠原は、論文「社会的教育学の概念」において、「社会は教育するが、同時に又教育される」について説明する。これを篠原は、論文「教育の根本原理としての弁証法」において「社会による教育・社会の為の教育」と定式化し、教育を、「歴史的文化」を介する「自然の理性化」として再規定する。筆者は、篠原の文（「歴史的文化を手本として、又は之に並行して、自然を理性化し」云々）に、教育勅語に象徴される日本の「歴史的文化」を介した「自然の理性化」の成立可能性への、大きな揺らぎを見出し、この揺らぎが岩波全書版『教育学』における二者択一の問い（「自然の理性化」としての教育か、「個人の歴史化」としての教育か）に連なることを示唆した。

キーワード：篠原助市／批判的教育学／自然の理性化／社会による教育・社会の為の教育
／ボールドウィン／人格成長の弁証法／ナトルプ／フィヒテ

1. はじめに

本論文の課題は、篠原助市（1876 - 1957）「批判的教育学」とその前提にある彼の国体観⁽¹⁾との関係を、『批判的教育学の問題』（1922年）における、「自然の理性化」の、「社会による教育・社会の為の教育」としての展開、に焦点をあてて解明することにある。

この課題の設定理由を説明する。

篠原助市「批判的教育学」は、東京高等師範学校を卒業し同高等師範学校研究科を経て、福井県師範学校教諭および同師範学校附属小学校主事を勤めた（1906年4月 - 1912年9月）のち、京都帝国大学文科大学哲学科に学び同学科卒業（1916年7月）⁽²⁾後に進んだ同大学大学院（教育学専攻）在学中に形成される。周知のように、篠原「批判的教育学」において、教育は「自

然の理性化」として規定される。

「教育とは、自然を理性化し、人を其の現にある状態から、あるべき、あらざる可からざる状態に導く作用である。ある状態は自然之を示し、あらざる可からざる状態は理性の光に照らして之を定める。教育とは其の語原の示す如く、又多くの教育者によって考へられてゐる様に「引き出す」働きではなくて、却つて「理性の道に高める train up 作用である」⁽³⁾。

この篠原「批判的教育学」について、近年、矢野智司氏が注目すべき見解を提示している。矢野氏は、「大正新教育の時期そして戦時期、さらには戦後期、年代でいえば一九一〇年代後半から五〇年代にわたる日本の教育学説史を、西田幾多郎と田邊元、そしてこの二人の哲学の影

*よねざわ まさお 東洋大学文学部教育学科

響を深く受けた京都学派の哲学者たちの哲学思想とりわけ人間学を中心とすることによって描き直す」との大きな展望のもとに、篠原を「西田幾多郎」の「弟子」として位置づける。そして「篠原が『教育の本質と教育学』で示した自覚論は、西田の著作で言えば、『善の研究』から『自覚に於ける直観と反省』『意識の問題』『芸術と道徳』あたりまでの「純粹経験」「絶対意志の自由」をキーワードとした自覚論を中心に構築されている」と主張し、学位論文『教育の本質と教育学』において結実すると解される、「京都学派としての篠原助市」における「『自覚の教育学』の誕生と『国民的自覚の教育学』への」変容」を跡づけている⁽¹⁾。

篠原「批判的教育学」形成に関する矢野氏のこの見解は、篠原の自伝『教育生活五十年』[以下『五十年』と略記]に論及された、京都帝国大学卒業後の篠原の進路に関する一文—「夏休みの中に、西田[幾多郎]、朝永[三十郎]両先生と小西[重直]先生とに依頼して、大学院に入学、[同帝国大学文科大学で専攻した「哲学ではなく」]教育学を研究することにした⁽²⁾」—を、「西田幾多郎」の「弟子」としての篠原の側面のみを抽出することによって(篠原「批判的教育学」形成への朝永三十郎および小西重直の影響を自ら調べずに)、提示されている。矢野氏は言う。

「京都帝国大学での卒業論文[題目は「自由」という学問的出発点に立ち帰れば、すでにその哲学研究の始まりにおいて、篠原が西田哲学の洗礼を強く受けていたことがわかる(篠原が帝大入学以前にすでに著作活動をしていたことを考えれば、これは不正確な表現ともいえるが、入学以前に執筆した著作が今日評価の対象になっていないことを見れば、妥当な表現ともいえる)。『教育の本質と教育学』は、卒業論文で培った西田哲学の問題意識と思考方法への独自の解釈の上に築かれた論考に他ならなかった。篠原は「自由」について卒業論文を書くため、朝永三十郎とともに西田幾多郎の指導を受けていたことは、本論の最初の篠原の自伝からの引用によってもわかる(教育学研究を志し小西重直の研究指導を受けるのは大学院への進学以降である)⁽³⁾」。(〔〕内は引用者の補足、以下同じ)

篠原の生涯にわたる教育学理論の形成および

展開という観点から見ると、矢野氏の見解は、次の問題点を有する。第一に、矢野氏は、京都帝国大学入学以前(特に福井県師範学校附属小学校主事時代)の篠原によって展開された「国民教育」論を全く調べもせずに—しかも、自らこれを調べていないことを「篠原が[京都]帝大入学以前に」「執筆した著作が今日評価の対象になっていない」と述べて正当化する—上記見解を提示している。しかしこれでは、福井県師範学校附属主事時代に自ら展開した「国民教育」論との関わりにおいて、篠原が、いかなる問題意識および思想的連続性のもとに、「西田哲学」受容による「自覚の教育学」を樹立したのか、矢野氏は全く説明できない。ましてや篠原が、昭和前半期にこの「自覚の教育学」を「国民的自覚の教育学」へといかに主体的に「変容」させたのか、そして戦後に至って篠原が、戦前に展開した自らの教育学理論をいかに再編成したのか、十分に解明することができない、と考える。ちなみに、篠原『教授原論—特に国民学校の授業』(1942年)の戦後「改訂」版『教授原論 学習輔導の原理と方法』(1953年)副題の用語「学習輔導」は、福井県師範学校附属小学校主事時代の篠原が、「新たな体系において日本教育学を成さんとして苦心しつつある試み」として真っ先にあげた谷本富『新教育講義』の、同書「第十四章 新教育に於ける教授法」の「原則」—「教師が生徒を輔導して自学せしむる⁽⁴⁾」—に由来している。篠原「批判的教育学」の形成のありようを解明するためにも、篠原の生涯にわたる教育学理論の形成および展開とそれを促した諸要因への幅広い目配りと調査が不可欠である。第二に、矢野氏は、篠原による教育学理論についての「評価」の重心を、従来の『理論的教育学』(1929年)から学位論文『教育の本質と教育学』(1930年)に移している。しかし、この『教育の本質と教育学』にしても、戦後改訂版に該当する著作として『教育哲学』(1951年)が出版されているのである。教育学理論の形成・展開にはその論者の「教育哲学」が前提とされ、その論者の「教育哲学」に導かれて当該教育学理論の形成・展開がなされる。とすれば、篠原による二段構えの教育学構想とその戦前・戦後にわたる「改訂」を含む具体的展開のありよう—「理論的教育学」と「実際的教育学」[前者には戦前版(1929年)

および戦後『改訂 理論的教育学』（1949年）がある]、「実際的教育学」の各論としての「教授原論」と「訓練原論」〔「教授原論」は戦前版（1942年）と戦後「改訂」版（1953年）、「訓練原論」は戦後出版『訓練原論 道德教育の原理と方法』（1950年）のみ〕—は、この具体的展開を導いた篠原自身の教育哲学—戦前の『教育の本質と教育学』および戦後の『教育哲学』—に照らして、これら両著の論述内容の異同を含め、精査される必要がある。

なお、篠原「批判的教育学」の形成に関して、既に筆者は、次の二つのことを示している⁽⁹⁾。第一に、福井県師範学校附属小学校主事を勤めた篠原が「国民教育」論を展開し、谷本富『新教育概論』や小西重直の「名著」『学校教育』などに紹介された、子どもの「自己活動」を善導する内外の「新教育」思想を受容すること。しかし当時の篠原は、自ら受容したこの「新教育」思想に、「児童の歴史化」の阻害可能性（日本の「国民教育」において「聖勅に副いいうる人物を作る」ことが阻害されかねないこと）という問題点を指摘していること。第二に、京都帝国大学大学院在学中に執筆した最初の二論文（論文「最近の教育理想」および論文「デューイの教育論」）において、篠原は、西田幾多郎・朝永三十郎の思想的影響（新カント派の批判哲学）のもとに、「理性の哲学」（特に、『社会的教育学』において「理性的自我の真自覚の上に教育の理想を安定させた」ナトルプ）の立場から、福井県師範学校時代の篠原自身の「国民教育」論および小西重直の教育思想〔『学校教育』（1908年）から『現今教育の研究』（1912年）を経て『教育思想の研究』（1923年）所収の諸論文に至る頃の〕を腑分け、序列化することによって、自らの「批判的教育学」を提示すること。そして篠原は、この「理性の哲学」の立場に立って「理論的教育学」・「実際的教育学」の二段構えの教育学構想を提示すること。それ故篠原は、この二段構えの教育学構想に照らして、「実用主義」の哲学的立場に立つ「デューイの教育論」を、「理論的教育学」樹立の手がかりとしても「実際的教育学」樹立の手がかりとしても、批判し退けること（デューイは、新カント派の「理性の哲学」におけるような「価値判断の客観的規範」としての「真・善・美」そのものを認めないから「知識を知識とし

て追求せんとする純粹な知識欲を児童の性情より一抹し去」ることになるとの理由から）、である。

以上、先行研究との関連において本論文の課題設定理由を示した。以下においては、まず、福井師範学校時代に展開した「国民教育」論と京都帝国大学大学院在学中に最初に執筆された論文「最近の教育理想」とにおける共通の思想的前提として、篠原における、日本の「国民教育」の目的としての教育勅語への強固な信念、の所在を確認する。次に、この思想的前提のもとに篠原が、『批判的教育学の問題』所収の諸論文〔本稿では特に、論文「社会的教育学の概念」（1921年5月1日）と論文「教育の根本原理としての弁証法」（1922年）を取りあげる〕において、自らの「批判的教育学」を、「自然の理性化」の、「社会による教育・社会の為の教育⁽¹⁰⁾」として展開することを示す。そして最終的に篠原が、「社会による教育・社会の為の教育」としての「自然の理性化」を、ボードウィン「人格成長の弁証法」に依拠することによって、「歴史的文化」を介する「自然の理性化」、と定式化するものの、教師の体現する「歴史的文化」への子どもの導き入れ（福井師範時代の篠原の用語でいえば「児童の歴史化」）と「自然の理性化」との関係について、篠原自身の見解に揺れが認められることを示す。この揺れこそが岩波全書版『教育学』（1939年）における、教育規定をめぐる二者択一の問い（「自然の理性化」としての教育か、「個人の歴史化」としての教育か）、に連なることを示唆してみたい。

2. 篠原「批判的教育学」の前提としての彼の国体観

篠原助市は、京都帝国大学大学院在学中に著した最初の論文「最近の教育理想」を次の言で結ぶ。

「曰く教育一般の形式的目的は理性の哲学がこれを与え、その特殊なる具体的目的は国史の研究と相待って決定せらるべきであると。国家の使命は独自である。一国の歴史は他国の歴史を以て代用せらるべきでない。国民教育を説くに当り尚他国人の糟粕に甘んぜんとする如きは、全く己を捨て、他に就くものと言はねばならぬ⁽¹¹⁾」。（尚、引用に際して旧漢字

を当用漢字に改めた。以下同様。)

この引用文において篠原は、このあと彼自身が生涯にわたって展開することになる、二段構えの教育学構想(「理論的教育学」と「実際的教育学」、あるいは「時間と空間との制限を絶し、抽象的に、従って客観的に妥当なる法則を理論的に立する」「一般的教育学」と「この一般的教育学をさらに時間と空間の範疇にいれ具体的に変容せる」「特殊的教育学」、の区分)を提示する。篠原によれば、「理論的教育学」が関わる「教育一般の形式的目的」は「理性の哲学がこれを与え」、「実際的教育学」が関わる「特殊なる具体的目的」は、「独自」な「使命」を有するそれぞれの「国家」の「歴史」—日本における「実際的教育学」の場合は「国史」—「の研究と相待つて決定せらるべきである」。なぜ、日本における「実際的教育学」が関わる「特殊なる具体的目的」は国史の研究と相待つて決定せらるべきであるかといえば、「一国の歴史は他国の歴史をもって代用せらるべきでない」からであり、日本における「実際的教育学」は「国史の研究」に照らして自国の「国民教育」を「説く」ものであるからである。そして「国民教育を説くに当り尚他国人の糟粕に甘んぜんとする如きは、全く〔日本国民としての〕己を捨てて他〔国民の側〕に就くものと言わねばならぬ」からである。では、篠原の主張する、「国史の研究と相待つて決定せらるべき」「特殊なる具体的目的」を有する、日本における「実際的教育学」が「説く」「国民教育」とは、何を意味するのか。

このように、篠原「批判的教育学」における二段構えの教育学構想の前提には、日本における「実際的教育学」が「説く」、「国史の研究」に照らした「国民教育」に関する篠原の見解が想定されている。この篠原の見解はどのようなものか。これを解く手がかりは、篠原論文「最近の教育理想」の次の文に与えられている。

「西洋諸国にありては国家の外に更に神の国があり、帝王の外に法王があり、我を没して国家に服従する精神の傍に極端に主我的な個人主義が蔓〔はびこ〕った。故に我が国の如く始終一貫せる国民教育を施すことが出来ないで、天賦人權とか個人の自由とかが教育の基調をなした時代もあった。民約説の如き国家を方便視する思想が上もなき真理に祭り上

げられた時代もあった。そしてかかる場合にはいつでも国民教育の声が識者によって挙げられ、国家を危地より救はうとした。見れば、国民の声は国民教育の徹底していない反証で、国民教育は国民教育の唱えられざるところに最もよく行われているという逆説も成立するやうである⁽¹¹⁾」。

「西洋諸国にありては」キリスト教の思想・制度(「神の国」・「法王」)、「極端に主我的な個人主義」、「天賦人權とか個人の自由」説・「民約説の如き国家を方便視する思想」などによって「我が国のごとく始終一貫せる国民教育を施すことが出来ない」、と篠原は言う。この言は、「西洋諸国」との対比において、「我が国」の方が「始終一貫せる国民教育を施すことが出来」ている、との篠原の見解を示している。篠原の言う、日本における「始終一貫せる国民教育」が教育勅語を中心になされていることは、言うまでもない。

問題は、「西洋諸国」に比して「我が国」の方が「始終一貫せる国民教育を施すことが出来ている」との篠原の言の前提にある、教育勅語への篠原自身の信が非常に強固なことである。自伝『教育生活五十年』〔以下、『五十年』と略記〕において、自ら主事を勤めた福井県師範学校附属小学校の「訓練」について、篠原はこう述べる。

「校訓は『あくまで教育勅語の御趣旨を貫徹する方便』でなければならぬ。勅語が主であり、校訓は従であり、この主従関係がかりにも顛倒することがあってはならぬ。…〔略〕…もし訓練の確固たる規準がないとしたら、教育の、道徳的土台は崩壊せざるを得ぬ。規準には下の規準と上の規準とがあり、下の規準は児童の心理的発達、土地の事情、環境の状態等、上の規準は言うまでもなく教育勅語である。下からの規準を言わば底面とし、凡てが頂点としての最高規準に向かい行く、円錐体で以て恐らく訓練の全貌は象徴し得られるであろう⁽¹²⁾」。

篠原によれば、「訓練」としての「校訓」は、「あくまで教育勅語の御趣旨を貫徹する方便」である。「訓練」の「規準」には「下の規準」と「上の規準」とがある。前者は「児童の心理的発達、土地の事情、環境の状態等」を意味し、後者は「言うまでもなく教育勅語」を意味する。「訓練」

としての「校訓」は、「下の規準」を出発点として、「凡てが頂点としての最高規準」たる「教育勅語」へと「児童」を向かわせるのがその役割である、と。篠原において、日本の「国民教育」としての学校教育の目的は「頂点としての最高規準」たる「教育勅語」である、と捉えられている。論文「最近の教育理想」において、「西洋諸国」に比して「我が国」の方が「始終一貫せる国民教育を施すことが出来ている」と篠原が言う時、この言の前提には、日本の「国民教育」としての学校教育の目的を「言うまでもなく教育勅語」に求め、これを「訓練」としての「校訓」がめざすべき「頂点としての最高規準」と位置づけ、この「教育勅語」に強固な信を抱いている、福井県師範学校附属小学校主事経験者・篠原助市が存在する。

同様に、論文「デューイの教育論」下記結語において篠原が、「教育学が国民性を基礎とすべきもの、教育学は特殊的に夫れ夫れの国家・社会の特色を顧るべきものである」との観点から、デューイ教育思想を「唯夫れ米国式である」として批判し退ける時、篠原におけるこの批判の根拠は、論文「最近の教育理想」にも垣間見られる、日本の「国民教育」としての学校教育の目的である「教育勅語」への自身の強固な信、に他ならない。

「米国の実用主義の本土である如く、彼の教育思想は首尾一貫した米国式のものである。もし教育学が国民性を基礎とすべきもの、教育学は特殊的に夫れ夫れの国家・社会の特色を顧るべきものであるとすれば、デューイの教育学の如きは恐らく理想的のものであらう。唯夫れ米国式である。故に之を他国に移植するに当つては細心の注意を払わねばならぬ。我国に於て実用主義の上に教育を建てんと企てつゝ、ある一二の人々は先づ顧みて自己の足場を精査すべきであらう⁽¹¹⁾」。

篠原による、「理性の哲学」の立場に自ら立つ二段構えの教育学構想に照らした、「実用主義」の立場に立つデューイ教育思想へのこのような批判は、日本の「国民教育」としての学校教育の目的として位置付けられた「言うまでもない」「教育勅語」とこの「教育勅語」への強固な自らの信にもとづいた、国体論的一蹴・排除と言わざるをえない。

篠原が『批判的教育学の問題』において、教育を「自然の理性化」と規定し、この「自然の理性化」としての教育を「社会による教育・社会の為の教育」として展開していく時、常に伏在している問題は、篠原自身による「理論的教育学」レベルでのこのような論展開と、「実際的教育学」レベルでの、特に日本の「国民教育」としての学校教育の目的である、「言うまでもない」「教育勅語」とこれへの篠原自身の強固な信との、関係如何、ということに他ならない。

3. 『批判的教育学の問題』における、「自然の理性化」の、「社会による教育・社会の為の教育」としての展開

論文「最近の教育理想」・同「デューイの教育論」執筆の後、篠原は「批判的教育学」の立場から次の順序で論文を公にする⁽¹²⁾。論文「生活準備と連続的發展」(初出、1920年2月1日、以下「初出」略)、論文「創造的自由活動と類化」(1920年3月1日)、論文「教育即生活論」(1920年11月1日・同年12月1日)、論文「学習動機としての論理的確信」(1920年11月ないし同年12月)、論文「愛と教育」(1921年3月1日)、論文「社会的教育学の概念」(1921年5月1日)、論文「自由と創造と教育」(1921年8月1日・同年9月1日)、論文「教育の根本原理としての弁証法」(『批判的』出版のための編集時に書下ろし挿入、「外遊」出発1922年3月より前の執筆)、である。

論文「生活準備と連続的發展」・論文「教育即生活論」・論文「学習動機としての論理的確信」の三編は、論題から知られるように、デューイ教育思想(特にその「成長」(growth)としての教育概念)に対する、篠原「批判的教育学」からの批判および代案提示の試みである。論文「生活準備と連続的發展」における篠原による代案は、「連続的發展」の概念である。「私は、色々の姿に於ける生活準備説を排し、「連続的發展」を以て教育の理想と認め、連続的發展を輔導する作用を教育と解する。謂ふ所連続とは、横には社会と個人との一元的連続を、縦には児童の生活と大人の生活、学校の生活と社会の生活との直線的連続を意味し、発展とは時間的に価値の増大を意味する⁽¹³⁾」)。この「連続的發展」の「発展」を「自然の理性化」という用語に置き換えるならば、既に論究した、論文「生活即教育論」

における、「自然の理性化」としての教育、という規定になる。しかし問題は、「連続的發展」の「連続」—「横には社会と個人との一元的連続を、縦には児童の生活と大人の生活、学校の生活と社会の生活との直線的連続」—である。この「連続」については、論文「社会的教育学の概念」において、「社会は〔児童を〕教育するが、同時に又〔児童によりて〕教育される」として詳述され、論文「教育の根本原理としての弁証法」において、それぞれ「社会による教育」・「社会の為の教育」として定式化される。

(1) 論文「社会的教育学の概念」における「社会」および「社会は教育するが、同時に又教育される」

論文「社会的教育学の概念」において、篠原は「社会」を「理性的存在者の相互の意志関係」としてこう把握する。

「社会一本質的に社会 Gemeinschaft といはれるものにありては、社会があつて個人が之に入り、之に入ることによりて始めて人としての發展をなし得るものと見ねばならぬ。否、更に推し広めて個人があつて、社会があり、社会があつて社会の相互関係があるのではなく、却って先づ理性的存在者の相互の意志関係があり、個人も社会も（この社会、あの社会と言はれる限り）共に此の関係の中に入つて始めて個人となり始めて社会となる。個人とか社会とか言ふ、部分が集まつて意志の無限連続に高まるのではなくて、無限の連続といふ全体に入つて始めて其の部分となり得るのである⁽¹⁴⁾」。

篠原によれば、ゲマインシャフトとしての「社会」は、個々の個人や個々の社会に先立つ「全体」として、「理性的存在者の相互の意志関係」として把握される。個々の個人や個々の社会は、この、先行する「全体」としての「理性的存在者相互の意志関係」に参入することによって「始めて個人となり始めて社会となる」。篠原による、「理性的存在者の相互の意志関係」としての「社会」把握は、ナトルプ『社会的教育学』の「社会」観（「凡て人間社会は必然に、或程度に於て、意志の社会 Willensgemeinschaft である」⁽¹⁵⁾）を、フィヒテ『学者の使命』の「社会」観（「社会とは理性的存在者の相互関係である」、社会の特質は「自由による相互関係である」⁽¹⁶⁾）と結びつ

けて解釈したものである。

では篠原の解する「社会的教育学」において、「社会」が「理性的存在者の相互の意志関係」として把握される場合、「社会は教育する」とは、そして「同時に又〔社会は児童によりて〕教育される」とは、それぞれ何を意味するのか。まず、「社会は教育する」について、篠原はこう説明する。

「今社会は意志の交互関係であるといふ命題と、文化財は〔物品の手渡しと異なり〕考へ方乃至行ひ方として児童に影響し得るのみであるといふ他の一の命題とを結合して考へて見る。然らば教育は教育者の意志、社会の考へ方行ひ方を代表するものとしての教育者の意志が児童の考へんとし、行なはんとする意志を振ひ起し、児童の構成的自律活動を促すものとならざるを得ぬ。此の際構成的自律的活動の方向を示すものは、又固より教育者の活動によりて誘発せられた意識の合法的活動であらねばならぬ。何人も他人に代つて意志し他人に代つて思考することは出来ぬ。唯自らの活動によつて他人の活動を促し得るのみである。しかも、此の促し得る根拠は、自らの意識と他人の意識とが、同一の根本法則に支配せられ、意識が相互に根本的に相連続し、同一の法則性に支配せらるゝが故に、即ち人は其の根基からして社会的なるが故に、一人の意志は他人の意志活動を誘起することが出来、従つて他人をして自ら同一の考へ方、行ひ方、感じ方…〔略〕…に導き、従つて又他人を教育することが出来る。…〔略〕…社会は教育する。併し、意識の連続性に基づき、他の意志を振起し、意識の合法的活動を促すことによりてのみ教育する⁽¹⁷⁾」。

篠原によれば、「社会的教育学」において、「社会は意志の交互関係である」、つまり「人はその根基からして社会的」である、と把握される。この、人の「根基」的「社会」性が成立する根拠は、自他の「意識の連続性」、言い換えると自他の「意識」が「同一の法則性に支配せらるゝ」こと、に求められる。この「意識の連続性」にもとづいて、「一人の意志」が「他の意志を振起し、意識の合法的活動を促す」こと、これが「社会は教育する」、の意味である、と。

他方、「同時に又〔社会は児童によりて〕教育

される」について、篠原はこう説明する。

「併し児童が〔社会によりて〕教育せらるゝのみならず、児童も亦社会を教育すといふ他の、もう一つの新しい矛盾は如何に之を解くべきか。個人と社会との関係が意志関係であり、意志の本質が活動である以上、働きかけらるゝと言ふことは即ち働きかくる事でなければならぬ。それは純真な Wechselwirkung〔相互作用、交互作用〕でなければならぬ。決して受け入れるといふ事の一方的関係なるを許さぬ。…〔略〕…即教育は与へると共に与へられ、働きかくると共に働きかけられ、教育すると共に教育せらるゝ両面の活動である。それは生と生との接触である。児童の意志活動が如何に微少であらうとも、それが、人間理性の合法的活動の表現である場合には、必ず翻つて社会に与へる所がなければならぬ。彼等は受入れるといふ其の同一活動において（受入れるとはこの場合、合法的構成作用であるから）社会に与へる。教ふるは半ば学ぶことである…〔略〕…。我々は時に権威あるものゝ如く児童に教へる。しかも思ひがけない児童の疑問に遇ひ、退いて自ら省みるを迫られる。ゆくりなく、児童の中に潜む無限 Unendlichkeit に会ひ、児童精神の奥底から照らす理性の光に面はゆさ感ずること、一再に止まらない。遊戯に熱中する児童を見たとき我々は自分の仕事に遊戯的な熱と集中のないことを恥ぢる。…〔略〕…要するに社会は教育するが、同時に又教育される⁽²⁴⁾」。

篠原によれば、「社会的教育学」において、「社会」はその構成員の「意志」の「純真な Wechselwirkung〔相互作用、交互作用〕」として把握される。この Wechselwirkung に着目する時、教育は、「社会は〔その構成員を〕教育する」という一方向的作用として把握されるばかりでなく、「社会は〔その構成員によって〕教育される」という逆方向的作用としても把握し直される必要がある。言い換えると、「児童の意志活動」が、「児童の中に潜む無限 Unendlichkeit」の現われとして、また「児童精神の奥底から照らす理性の光」の煌めきとして、「人間理性の合法的活動の表現である場合には、必ず翻つて社会に与へることがなければならぬ」、と。

しかし、「社会」を構成する成員の間には、現

実には、「人間理性の合法的活動の表現」面において程度差が存在する。「社会」の構成員の「意志」と「意志」との「純真な Wechselwirkung」は、現実には、構成員相互の対称的關係においてではなく、むしろ「人間理性の合法的活動の表現」面において程度差を有する成員間の、「非対称的」關係において「与ふると受入れるとの交流」として行われざるをえない。篠原は言う。

「有限の存在者としての自我と他我、個人意識と社会意識は互いに対立矛盾する。対立して互に相影響し、働きかくると共に働きかけられる。否、働きかくること夫れ自身によりて働きかけられる。換言すれば、働きかけることによりて与へんとする衝動と、働きかけらるゝことによりて受容せんとする衝動とは社会生活に現るゝ人の二大衝動である。併し、与へるとか受入れるとかは何を意味するか。…〔略〕…自我も他我也一方では理性的であると共に、他方では非我の規定を受けて感覺的である。即ち我々の意識は形式的合理的 formal-rational なると共に実質的合理的 material-irrational なる二重性を有する。茲に非合理的とは固より反合理的 arational ではないから、合理的なるものに打ち勝たるゝことを要求し、且打勝たれる。…〔略〕…凡て自我は非合理的のものを合理的なものによつて打勝つことにより、非合理的なものを合理化することによりて発展し、発展とは理性の勝利の宣告である。従つて、発展の度を異にせる自我相互の対立は、合理化の次元を異にせるもの、即ち自分と他人、個人意識と社会意識との対立は対称的ではなく、非対称的 unsymmetrical である。非対称的であるから、与ふると受入れるとの交流を起す⁽²⁵⁾」。

篠原によれば、「凡て自我は非合理的なものを合理化することによりて発展」する、つまり「凡て自我は」たえざる「自然の理性化」を目指す。しかし、個々の「自我」は、現実には、この「発展の度を異にする」、つまり「自然の理性化」の「度を異にする」。従つて「自然の理性化」の「度を異にする」者同士の働きかけ合いは、実際には「対称的ではなく非対称的」な關係における「与ふると受取るとの交流」として行われる。篠原は、論文「教育の根本原理としての弁証法」において、この「非対称的」な關係における「与

ふると受取るとの交流」について、ボールドウィン「人格成長の弁証法」に依拠することによって、教師に体现される「歴史的文化」を介した子どもの「自然の理性化」、として定式化する。

(2) 論文「教育の根本原理としての弁証法」における、「歴史的文化」を介した「自然の理性化」とその隘路

論文「教育の根本原理としての弁証法」において、篠原は、ボールドウィン「人格成長の弁証法」についてこう説明する。

「ボールドウィンは人格成長の弁証法なるものを説いた。其の説によると、児童は先づ自我を自分の外に見る、他人に於て自我を見る、これが第一段の投視的自我 Projective self の段階で、次ぎには自分の中に自我を見る主観的自我 Subjective self の時代に入り、最後に第三の段階として他我をも自我に類〔たぐ〕へて解する投出的自我 Ejective self の時代に至るので「自分といふ意識は他の（即ち投視的自我の）模倣によりて成り、他の意識は自分といふ意識（即ち主観的自我）の項によつて生ずる。自我と他我とは斯く本質的に社会的である。其の何れも…〔略〕…模倣的創造である。」⁽²³⁾

ボールドウィンによる「人格成長の弁証法」とは、篠原によれば、「児童」が「自我を自分の外・他我に於て見る」「投視的自我」の段階から、「自分の中に自我を見る主観的自我」の段階を経て、「最後に」「他我をも自我に類へて解する投出的自我」の段階へとその「自我」を発展させていくことを説くものである。篠原は、ボールドウィンによるこの「人格成長の弁証法」三段階説における、「自我」に「被教育者」を代入し、「自我」が自らを「投視」する「自分の外・他我」に「教育者」を代入する。そして、「被教育者」と「教育者」との「非対称的」関係を「一つの斜道」における「低所」と「高所」との関係とみなして、こう述べる。

「自分の外にすると自分は投視するのである、自分と投視せらるものとの間に道をつける事である。之を自分に取り入れて、（ボールドウィンの言葉を借りれば、之を模倣して）の段階に高めるのは、投視によって開いた道を帰ることである。更にとは此の道の上に他を立たしむることである。…〔略〕…茲に一

の斜道を想定して見る。投視せらるゝ他は、自らに対しては斜道の高い所に位置を占め自らは其の低所に居る。低所に居るから、其所の交流が起つて与ふると与へらるゝとの運動が成立つ。反対に自らが投出的自我となつた場合には、自分に類へて解せらるゝ他我は自分より低所にある。低所にあるから、投出といふ活動が起り得るのである。約めて言へば、所謂自と他との弁証的対立は何時でも非対称的であり、非対称的であるから投視せらるゝものと、投視する自らと、又投出する自らと投出の対象たる他我との間に交流が起り得るのである。此の見地に立つと、教育といふ事実における教育者と被教育者との対立は、投視せらるゝものと投視するものとの対立であり、教育の過程は之を教育者の側から見れば投出 eject の活動であり、被教育者からは、投視 project に始まり主観的自我に高まる其の道行きである⁽²⁴⁾」。

篠原によれば、「斜道の高い所に位置を占める」「歴史的文化」を体现する「教育者」は、この「斜道」の「低所に居る」「被教育者」に対して、「投視せらるゝ他」として自らを「投出」する。「教育者」のこの自己「投出」によって、「被教育者」は「自分の外に投視する」ことが可能になり、この「投視せらるゝ他」に体现された「歴史的文化」を「自分に取り入れて」「主観的自我」に自らを高める（自らを「歴史化」する）ことが可能になる。「教育の過程は之を教育者の側から見れば投出 eject の活動であり、被教育者からは、投視に始まり主観的自我に高まる其の道行きである」。前者によって「社会の為の教育」が可能になり、後者によって「社会による教育」がなされる。

「我々は被教育者を、社会によって教育すると同時に、又之を社会の為に教育せねばならぬ。社会によりて教育するとは被教育者を歴史化することであり、社会の為に教育するとは文化の新しき創造者たらしむることである。前者は投視をその必須の条件とし、後者は投出によつてのみ可能である。だから社会による教育と社会の為の教育との差異は、投視の有無によつて定まるので、投視に始まり、終に投視を要せざる境地に至らしむるのが教育の進むべき経路である⁽²⁵⁾」。

それ故篠原は、「歴史的文化」を介した「自然の理性化」として、教育を再規定することになる。「教育は自然の理性化を導く働きではあるが、夫れは自然と理性との間隙を歴史的分化によって埋めることによって行はれる…。[略]…言い換へれば歴史的文化を手本として、又は之に並行して、自然を理性化し、歴史的文化を介して被教育者の自然を理性化する者が教育である。教育するとは歴史化することであると、この謂である⁽²³⁾」。

ここで篠原は、「自然の理性化」としての教育規定と、「[個人の]歴史化」としての教育規定とを、「自然と理性との間隙」を「歴史的文化によって埋めることによって」接合し、同一視している。しかし、「自然と理性との間隙」を「歴史的文化によって埋めること」は、常に可能なのであろうか。「自然の理性化」の方向と「歴史的文化」の方向とが齟齬をきたし、対立することはないのであろうか。「教育は自然の理性化を導く働きではあるが」に続く篠原の一文—「夫れは自然と理性との間隙を」「歴史的文化」によって埋めることによって行なはれる」—は、篠原自身の単なる信念ないし希望的観測にすぎないのではないか。「自然と理性との間隙」を「歴史的文化」によって「埋める」ことによって「自然の理性化」がなされうるし且なされねばならない、との信念への篠原自身の一抔の不安ないし揺れが、「歴史的文化を手本として、又は之に並行して、自然を理性化し、歴史的文化を介して被教育者の自然を理性化する者が教育である」(太字は引用者の強調)に現われている。「自然の理性化」としての教育は、「歴史的文化を手本として」位置づけることによって行われるのか、それとも「歴史的文化に並行して」行われるのか、はたまた「歴史的文化を介して」行われるのか。篠原「批判的教育学」の文章として見るならば、この三択表現はめずらしいほどのブレを示していると言わざるをえない。福井県師範学校勤務時代の篠原は、自ら受容した、子どもの「自己活動」を善導する「新教育」思想に「児童の歴史化」の阻害可能性という問題点を見出していた。同様に、自らの「批判的教育学」を確立した篠原は、「自然と理性との間隙」を、「教育勅語」に象徴される日本の「歴史的文化によって埋めることによって」、「自然の理性

化」としての教育が「行はれる」と信じてやまない。しかし、日本の「歴史的文化」を介することにによって、「自然の理性化」としての教育がはたして成立し得るか否か、篠原は大きな問題点に逢着していると言わざるをえない。

4. 今後の課題

篠原はこの問題点を、教育規定をめぐる二者択一の問いの提示—「自然の理性化」としての教育か、「個人の歴史化」としての教育か—、および「自然の理性化」としての教育規定の廃棄と「個人の歴史化」としての教育規定の採用、により「解決」する(岩波全書『教育学』1939年)。しかし、篠原の国体観と『理論的教育学』・『教育の本質と教育学』・岩波全書『教育学』の論述内容との関係の解明は、今後の課題とせざるをえない。

注

- (1)「国体」とは「日本とは天照大神のつくった神の国であり万世一系の天皇が統治する国であるという、日本国家の独特の成り立ち」を指す(参照、原武史・吉田裕編『岩波 天皇・皇室辞典』岩波書店、2005年、p. 177。)が、本論文で「篠原の国体観」と言う時、日本の「国民教育」としての学校教育の目的である教育勅語への強固な信、にもとづいた「日本国家の独特の成り立ち」についての篠原の見解、を指すこととする。
- (2)『京都帝国大学一覽 自大正十二年／大正十三年』京都帝国大学、p. 552。
- (3)篠原助市「教育即生活論」(初出、1920年11月1日・同年12月1日)、篠原助市『批判的教育学の問題』東京宝文館、1922(大正11)年5月[以下、『批判的』と略記]、pp. 151 - 152。尚、篠原助市「個性と教育」冒頭部(初出、1920年12月 - 1921年2月)、『批判的』、p. 199、も参照のこと。
- (4)矢野智司「第12章 人間学—京都学派人間学と日本の教育学との失われた環を求めて—」、森田尚人／森田伸子編著『教育思想史で読む現代教育』勁草書房、2013年、pp. 248 - 267。および矢野智司「第二章 京都学派としての篠原助市—「自覚の教育学」の誕生と変容」、小笠原道雄／田中毎実／森田尚人／矢野智司『日本教育学の系譜／吉田熊次・篠原助市・長田新・森昭』勁草書房、2014年、pp. 129 - 212。
- (5)篠原助市『教育生活五十年』相模書房出版部、1956年[以下、『五十年』と略記]、pp. 198 - 199。
- (6)上掲、小笠原道雄ほか著『日本教育学の系譜／吉田熊次・篠原助市・長田新・森昭』、pp. 168 - 169。
- (7)谷本富『新教育講義』、六盟館、1906(明治39)年、p. 596。
- (8)参照、米澤正雄「篠原助市における「国民教育」論としての教育学理論の形成・展開とデューイ思想の受容・評価との関係の解明—永野芳夫におけるデューイ思想受容との対比を念頭においた、福井師範時代の「新教育」思想(デューイ『学

- 校と社会』を含む) 受容の検討一」、『(東洋大学) アジア文化研究所研究年報 2011年 第46号』(2011年2月29日)、pp. 13 - 30 (172 - 155)、米澤正雄「篠原助市における『国民教育』論としての教育学理論の形成・展開とデュイ思想の受容・評価との関係の解明—福井師範時代(1906年4月—1912年9月)における「新教育」思想受容と「児童の歴史化」の問題化—」、『日本デュイ学会紀要』第52号(2011年10月)、pp. 1 - 12、米澤正雄「京都帝国大学・同大学大学院在学中の篠原助市における「批判的教育学」確立とデュイ教育思想批判との関係の解明」、『(東洋大学) アジア文化研究所研究年報 2012年 第47号』(2013年2月28日)、pp. 18 - 39 (215 - 194)。
- (9) 「社会による教育・社会の為の教育」は、篠原論文「社会的教育学の概念」(初出、1921年5月1日)、『批判的』、pp. 82 - 120.) において「社会は教育する、同時に又教育される」として論及される。この「社会による教育・社会の為の教育」は、『理論的教育学』第九章における、「方法上の原理」としての「社会」(「社会による、社会にまでの教育」—「社会と生活」・「家庭」・「学校社会」・「作業団体」・「自治」の五項目から構成される)に引き継がれ、最終的には、『訓練原論—道徳教育の原理と方法—』「第六章 生活と性格陶冶」(「第一節 家庭と学校」・「第二節 学校と共同生活」・「第三節 自律と自治」から構成される)に位置づけられる。福井県師範学校附属小学校主事・篠原による「国民教育」論において、この「社会による教育・社会の為の教育」に該当するのは、本稿第2節において論及する、「訓練」としての「校風」論と同師範学校附属小学校でのその実践である。
- (10) 篠原助市「最近の教育理想」(初出、1918年4月15日)、『批判的』、p. 48。尚、活字化の順番は論文「デュイの教育論」の方が先であるが、論文「最近の教育理想」の執筆依頼は「大正六年の秋、小西先生から」とあるので、『五十年』の記述順に従い、この論文の執筆を先と判断する。(参照、『五十年』、pp. 208 - 211.)
- (11) 『批判的』、p. 42。
- (12) 篠原助市「デュイの教育論」(初出、1917年12月1日・1918年1月1日)、『批判的』、p. 390。
- (13) 『五十年』、pp. 84 - 85。尚、「第十九 訓練綱領及要目について福井県師範学校附属小学校」、金港堂編集部編『全国附属小学校の新研究』1910(明治43)年、復刻版、寺崎昌男・久木幸男監修『日本教育史基本文献・史料叢書 2 全国附属小学校の研究』大空社、1991年、pp. 339 - 356、も参照のこと。
- (14) 篠原の論著の初出については、林博常論文「篠原助市に関する研究」、『學苑』494号、1981(昭和56)年2月1日、pp. 65 - 87、を参照のこと。
- (15) 『批判的』、p. 66。
- (16) 同書、p. 112。
- (17) 同書、p. 90。尚、篠原がナトルプ『社会的教育学』(1899年)とフィヒテ『学者の使命』(1794年)とをいかに接合して自らの「批判的教育学」の「社会」観を確立したのか、についての解明は、今後の課題とする。
- (18) 同書、pp. 102-103。尚、篠原は、論文「社会的教育学の概念」を「暗示」した参考書として、「ゲールラントの『教育者としてのナトルプ』と、及びフィヒテの『学者としての本分』との二小著である」(同書、p. 87.)と述べている。
- (19) 同書、pp. 90 - 92。
- (20) 同書、pp. 93 - 94。尚、鰐坂(小原)国芳による「子どもは哲学者である」との主張と、篠原による「同時に又[社会は児童によりて]教育される」の説明における問題提起(「児童の中に潜む無限 Unendlichkeit」「児童精神の奥底から照らす理性の光」)とを受け止め、これに答えようとする「社会」の側からの試みが、「児童の思惟生活」の「道づれ」ないし「伴侶」として著された、中島義一『こども哲学叢書』(全七編)、文教書店(1924 - 1931年)に他ならない。参照、中島義一著、米澤正雄編『こども認識論 林檎の味 中島義一著作集3』紫峰図書、2003年、および米澤正雄論文「中島義一の『自由教育』論および『こども哲学叢書』(全七編)の形成と理論構造の解明(2) — 雑誌『学校教育』に見る広島高師教育科(1918年4月 - 1920年3月)における勉学状況と鰐坂(小原)国芳『哲学と新教育論』の影響 —」、『東洋大学文学部紀要 第60集 教育学科編 XXXVII (2011年度)』、2012年2月、pp. 87 - 101。
- (21) 『批判的』、pp. 107 - 108。なお篠原は、「自然の理性化」としての教育を「社会による教育・社会の為の教育」へと展開するのと並行して、「自然の理性化」を子どもに育成するための教授論三段階を提唱している。例えば、論文「自由と創造と教育」における「第一段 生徒の[学ばんとする]意思の振起」による「形式的自由」の獲得、「第二段合法的活動」による「実質的自由」の確保、「第三段」第二段の「反省」、である。(参照『批判的』、pp. 272-273) これら教授論三段階が、篠原の指導した千葉県師範学校付属小学校「自由教育」における「動向」「構成」「反省」となる。(参照、手塚岸衛『自由教育真義』「中篇 教育主張」「七. 動向、構成、反省 (一)」「八. 同 (二)」、東京宝文館、1922年。)
- (22) 同書、pp. 285 - 286。篠原による、James Mark Baldwin, *Social and Ethical Interpretations in Mental Development: A Study in Social Psychology* (1897) 解釈についての検討は今後の課題とする。
- (23) 同書、pp. 287 - 288。
- (24) 同書、pp. 304 - 305。
- (25) 同書、pp. 302 - 303。